

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERĐİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 10 / Sayı: 19 / Yaz 2019

JOURNAL OF EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 10 / No: 19 / Summer 2019

ÖĐRET MEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU OLMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

Ramazan CANSOY

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNE GÖRE OKULLARIN MESLEKİ ÖĞRENME TOPLULUĞU OLMA DURUMLARININ İNCELENMESİ

Ramazan CANSOY¹

Öz: Bu araştırmada, öğretmenlerin perspektifinden okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Olivier, Hipp, ve Huffman (2003) tarafından belirlenen kuramsal çerçeveye ilişkin boyutların ölçüt alındığı bu çalışma fenomenolojik desende yürütülmüştür. Araştırmaya ilkökul ve ortaokullarda görev yapan 9 öğretmen katılmıştır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz ve içerik analizleri birlikte yürütülmüştür. Araştırmada okul müdürlerinin destekleyici çalışma ortamı oluşturdukları, okullarda iyi insan yetiştirme ve akademik başarıyı geliştirmeye yönelik ortak amaçların ve değerlerin önemsendiği, güven, iş birliği ve saygıya dayalı bir okul kültürü geliştirilmeye çalışıldığı görülmüştür. Diğer taraftan okul müdürlerinin yasal bazı sınırlılıklardan dolayı yetkilerini ve güçlerini paylaşmaya yönelik inisiyatif almak istemedikleri görülmüştür. Ayrıca okullarda kolektif öğrenme ve bireysel uygulamaların paylaşılmasına yönelik bir çabanın olduğu, ancak bu çabanın öğretmenlerin öğrenmeleri üzerindeki etkisinin tartışmalı olduğu anlaşılmıştır. Bunların yanında okulların çalışmaya uygun mekânlarının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmaların alışılmış bir rutin içinde yürütülmeye çalışıldığı, bu rutinin de öğretmenler açısından fayda üretmediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki öğrenme, öğrenen okul, öğrenen örgüt, öğretmen mesleki iş birliği

Giriş

Öğrencilerin nitelikli öğrenmelerinde öğretmenlerin etkili öğretim davranışları göstermeleri okul düzeyindeki önemli değişkenlerden biridir (Guskey, 1986; Hattie, 2003; Koedel, 2009; Rivkin, Hanushek, ve Kain, 2005). Öğretime yönelik etkili davranışlar ise okullardaki belirli unsurlar sağlandığında ortaya çıkmaktadır. Bu unsurlardan biri okullardaki öğretmenlerin öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik mesleki öğrenme topluluğu olarak davranışlar

MAKALE HAKKINDA:

Geliş Tarihi: 01.02.2019; Revizyon Tarihi: 07.05.2019; Kabul Tarihi: 07.05.2019

1) Dr. Öğr. Üyesi, Karabük Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, cansoyramazan@gmail.com ORCID ID: 0000-0003-2768-9939

sergilemeleridir. Çünkü öğretmenlerin gösterdiği mesleki öğrenme topluluğu davranışlarıyla birlikte öğretmenler üzerinde itici bir güç oluşur, öğretim ve öğrenci öğrenmelerine ilişkin nitelik (DuFour, 2004; Little, 2012) ve kolektif öğretmen yeterliğine ilişkin inanç artar (Robertson, 2011). Ayrıca öğretmenler güçlü profesyonel davranışlar gösterirler (Cansoy ve Parlar, 2018). Diğer taraftan okullardaki öğrenme toplulukları öğretmenlerin motivasyonu artırarak öğretmenlere farklı beceriler kazandırır ve okulda iş birliği ortamını kolaylaştırır (Stoll, Bolam, McMahon, Wallace ve Thomas, 2006). Böylece öğretmenlerin birlikte iş yapabilme yeterlikleri artar (Hord, 1997). Bu ifadelerden okulların güçlü birer mesleki öğrenme topluluğu olmalarına bağlı olarak öğrenci öğrenmelerinin olumlu etkileneceği ve okulların birer öğrenen örgüt haline geleceği söylenebilir.

Mesleki öğrenme topluluğu öğrenci öğrenmelerini ve başarılarını artırmaya dönük faaliyetlere, öğretmenlerin okulu daha etkili hale getirmek için birbirlerini desteklemelerine ve geliştirmelerine vurgu yapmaktadır (DuFour, 2003; Hord, 1997). Mesleki öğrenme topluluğu davranışlarının görüldüğü okullarda öğretmenler karşılıklı mesleki uzmanlık bilgilerini artırmaya ve öğrencilerin öğrenmeye yönelik ihtiyaçlarını karşılamaya, öğretim ve öğrenme süreçlerine ve öğrencilerin başarılarını artırmaya (Morrissey, 2000), öğretmenler arası iş birliğini artırarak okulların geliştirilmesine odaklanırlar (Hargreaves ve Dawe, 1990). Mesleki öğrenme topluluğu davranışları sergilendiğinde öğretmenler bilgi, beceri ve tecrübelerini artırır, neyi, nasıl yapmaları gerektiği üzerinde yansıtıcı düşüncelerini geliştirirler (Timperley, Wilson, Barrar ve Fung, 2007). Böylece öğretmenlerin öğretim yöntemlerini geliştirmeleri, iyi uygulamaları yaygınlaştırmaları ve işleriyle ilgili daha fazla sorumluluk alırlar (Hiebert ve Morris, 2012). Bu davranış örüntüleriyle okulda bir değişim ve gelişim kapasitesi oluşturulur, okulla ilgili ortak amaçlar oluşturularak öğrenci öğrenmelerini iyileştirme ve geliştirmeye yönelik etkinlikler okulun işleyişinin odağına alınır (Harris ve Lambert, 2003). O halde mesleki öğrenme topluluklarının okullarda öğretmenler arasında iş birliğini, etkileşimi ve karşılıklı mesleki bilgi paylaşımını artıracığı okulların öğrencilerin akademik ya da farklı alanlarda etkinlikler kazanmalarında daha etkili olmalarını sağlayacağı ifade edilebilir.

Okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları okuldaki çalışanların bazı özellikleri göstermeleriyle ortaya çıkmaktadır. Bunlar paylaşılan ve destekleyici liderlik, paylaşılan değerler ve vizyon, kolektif öğrenme ve uygulamalar, paylaşılan kişisel uygulamalar, destekleyici koşullardır (DuFour ve Eaker, 1998; Hord, 1997; Olivier ve diğerleri, 2003). Bu özellikler şunlardır: (i) *Paylaşılan ve destekleyici liderlik* öğrenci öğrenmelerini geliştirecek liderlik davranışlarını destekleme, yeni roller sergileme, liderliğe ilişkin fırsatlar oluşturma, gücü, yetkiyi ve sorumluluğu dağıtma, kurumsal düzeyde geniş katılımlı karar alma davranışları gösterme, (ii) *Paylaşılan değerler ve vizyon* öğrenci öğrenmelerini geliştirecek ortak değerleri ve amaçları ortaya koyma, ortak vizyonu benimseme, öğrenci öğrenmeleriyle ilgili beklentileri üst düzeyde tutma ve öğrenme niteliğine odaklanma, okuldaki öğretim ve öğ-

renmeyi yönlendirme, (iii) *Kolektif öğrenme ve uygulama* öğrenci niteliğini artırmaya yönelik eğitim ve öğretime ilişkin verilerin paylaşılması, iletişimin güçlendirilmesi, mesleki alandaki yeniliklerin tartışılması, öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye yönelik iş birliği ve bu konuda karşılaşılan problemlerin çözülmesi, öğrencilerin değerlendirilmesinde eldeki verilere göre öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik bazı stratejileri geliştirme, (iv) *Paylaşılan kişisel uygulamalar* öğrenci başarısını artırmaya yönelik öğretmenlerin etkili görüş alışverişinde bulunmaları, öğretmenler arası sınıf gözlemleri yapmaları, derslerde kullanılan yeni uygulamaların etkililiğini meslektaşlarıyla farklı yollarla paylaşmaları, meslektaşlarına eğitim ve öğretim konularında rehberlik yapmaları, öğrencilerin yaptıkları çalışmaları ve uygulamaları takip ederek değerlendirmeleri davranışlarını ön plana çıkarmak, (v) *Destekleyici koşullar* okulda ilişkileri güçlendirme, ilerletme ve bu ilişkileri güçlendirmeye yönelik uygun yapı ve şartları sağlamaktır. Destekleyici koşulların iki çeşidi bulunur. Bunlardan *yapıyla ilgili destekleyicilik* eğitim ve öğretim için kaynakların yeterliği, öğretmenler arasında iş birliğine yönelik zaman yeterliği ve okul büyüklüğü gibi unsurlardan oluşur. Çalışanları bir araya getirecek kolaylaştırıcı şartların oluşturulması, öğrenci öğrenmelerinin ve akademik başarılarının değerlendirilmesine yönelik şartların sağlanmasıdır. *İlişkilerle ilgili destekleyicilik ise* mesleki öğrenme topluluğundaki bireyler arasında güven, saygı ve olumlu ilişkilerin kurulmasıdır. İşbirliği odaklı ve destekleyici bir okul kültürünü oluşturarak birlikte öğrenme şartlarının oluşturulması amaçlanır. Amaç okulda bir değişim kültürü oluşturmaktır.

Uluslararası alanyazında okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları ile ilgili kuramsal ve ampirik birçok çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalarda okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarını kolaylaştıran ve engelleyen etmenler ya da mesleki öğrenme topluluğuyla ilişkili değişkenler incelenmiştir. Bu bakımdan uluslararası alanyazında ki incelemelerin oldukça zengin olduğu ifade edilebilir (ör., Giles ve Hargreaves, 2006; Harris ve Jones, 2010; Servage, 2008; Stoll ve diğerleri, 2006; Stoll ve Louis, 2007; Vescio, Ross, ve Adams, 2008). Diğer taraftan ulusal alanyazına bakıldığında okulların mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerine ilişkin ampirik çalışmalara yönelik ilginin son yıllarda arttığı, ancak sayılarının çok yeterli düzeylerde olmadığı anlaşılmaktadır (Cüccemen, 2018; Gümüş, Apaydın ve Bellibaş, 2018; Hünük, 2013; İlğan, Erdem, Çakmak, Erdoğan, ve Sevinç, 2011; Kalkan, 2015a; Karadağ ve Bellibaş, 2017; Bellibas, Bulut, ve Gedik, 2017). Bu bağlamda ulusal alanyazında konunun yeni olduğu ve okulların mesleki öğrenme topluluğu olmalarına ilişkin mevcut durumu ortaya koyan yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu çıkarımı yapılabilir. Bu çalışmaların büyük bölümünde ise öğretmen algılarına göre okulların genel olarak mesleki öğrenme topluluğu olma düzeylerinin orta derece ve üzerinde olduğu tespit edilmiştir (Cansoy ve Parlar, 2018; İlğan ve diğerleri, 2011; Kalkan, 2015a; Bellibas ve diğerleri, 2017). Ayrıca bazı araştırmalarda öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucu okulların mesleki öğrenme topluluğu olmalarının önünde bazı etmenlerin sınırlayıcı olabildiği gösterilmiştir. Bu sınır-

layıcı etmenler okuldaki işlerin rutinleşmesi, öğretmenlerin meslektaşlarının öğretimlerine yönelik gözlemlerinin yetersiz olması, okullarda ortak çalışmaya yönelik fiziksel ve psikolojik şartların sağlanamaması olarak ifade edilmiştir. Ayrıca yöneticilerin de okulda mesleki öğrenmenin temeli sayılabilecek iş birliğini sağlamaya yönelik çalışmaları etkili yürütemedikleri tespit edilmiştir (Dervişoğulları, 2014; Karadağ ve Bellibaş, 2017).

Bu bağlamda Türkiye’de halihazırda okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının ortaya konulması, topluluk olmayı olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen etmenlerin farklı bakış açılarıyla ve araştırmalarla ortaya konulması gerektiği anlaşılmaktadır. Böylece bu çalışmalardan elde edilecek sonuçlarla Türkiye’de mesleki öğrenme topluluğu olarak okulların durumlarının ortaya konularak, etkili ya da etkisiz yönleri tespit edilerek uygulayıcılar ve politika yapıcılar için bazı öneriler sunulabileceği düşünülmektedir. Bu kapsamda, mevcut araştırmanın amacı öğretmen görüşlerine göre okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının ortaya koyulmasıdır.

Yöntem

Desen

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olan fenomenoloji kullanılmıştır. Böylece katılımcıların yaşantılarından, duygularından, düşüncelerinden ve deneyimlerinden hareketle yaşadıklarının anlamı ve bilinçli deneyimlerinin yansımaları incelenebilmektedir (Creswell, 2013; van Manen, 2007). Bu bağlamda, öğretmenlerin bakış açılarına göre görev yaptıkları okul ortamlarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumları, neler yapıldığı, nasıl yapıldığı ya da engelleyici etmenlerin neler olduğu detaylı olarak incelenmiştir.

Katılımcılar

Katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklemede derinlemesine araştırma yapabilmek için katılımcı seçimi ve araştırma konusunun ölçütlerini karşılayan bireyler araştırmaya dâhil edilmektedir (Padilla-Diaz, 2015). Bu bakımdan öğretmenlik mesleğinde belirli deneyimlere sahip bireylere ulaşılmıştır. Böylece katılımcılarının deneyimlerine bağlı olarak okulların öğrenme topluluğu olma durumlarının açıklanabileceği düşünülmüştür. Bu bakımdan araştırmaya katılımcı olarak dahil edilen öğretmenler deneyimli öğretmenler arasından seçilmiştir. Katılımcıların en az 5 yıl deneyimli olmalarına dikkat edilmiştir. Bu şekilde ilgili konuda deneyime sahip olan öğretmenlerin doğrudan gözlemlerine ve deneyimlerine detaylı biçimde ulaşmak hedeflenmiştir. Katılımcı sayısının belirlenmesinde herhangi bir ölçüte başvurulmamıştır. Veriler belirli bir doygunluğa ulaştığında araştırma neticelendirilmiştir. Nitel araştırmalarda katılımcı sayılarının sorulara, verilere ve kaynaklara göre değişebileceği ifade edilmektedir (Merriam, 2015).

Bu çerçevede mevcut araştırmaya 2019 yılında Karabük, Bartın ve Zonguldak ilindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 9 öğretmen katılmıştır. Araştırmada katılımcılar belirlenirken branş değişkeni ya da okul türü değişkeni dikkate alınmamıştır. Bunun en önemli nedeni Türkiye’de öğretmenler zümre çalışmaları, öğretmenler kurulu ya da şube öğretmenler kurulu gibi çalışmalarla sık sık bir araya gelerek iş birliği yapmaktadırlar. Bu bağlamda daha çok öğretmenlerin deneyimli olup olmadıkları üzerinde durulmuştur. Böylece öğretmen iş birliğini ve öğrenmelerini ortaya koyacak daha fazla yaşantıya sahip bireylere ulaşılmak hedeflenmiştir. Öğretmenlerin 4’ü kadın 5’i erkektir. Bunun yanında 6’sı ilkokul ve 3’ü ortaokulda görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin ortalaması 17.4 yıl, yaş ortalaması ise 42’dir. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara ait demografik bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Kıdem	Görevi
Ö1	E	37	Lisans	14	Türkçe Öğretmeni
Ö2	K	39	Lisans	18	Sınıf Öğretmeni
Ö3	E	56	Eğitim Enstitüsü	34	Sınıf Öğretmeni
Ö4	K	39	Lisans	17	Sınıf Öğretmeni
Ö5	E	55	Eğitim Enstitüsü	34	Sınıf Öğretmeni
Ö6	K	48	Lisans	27	Türkçe Öğretmeni
Ö7	E	43	Lisans	19	Sınıf Öğretmeni
Ö8	E	32	Lisans	6	Türkçe Öğretmeni
Ö9	K	34	Lisans	13	Sınıf Öğretmeni

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri Olivier ve diğerleri (2003) tarafından geliştirilen ve farklı çalışmalarla kullanılan okulların mesleki toplulukları olmalarına ilişkin teorik çerçeveye dayalı sorular hazırlanarak toplanmıştır. Sorular hazırlanırken alanyazın incelenmiş, benzer çalışmalar araştırılmış, alan uzmanı ve öğretmen ön görüşmeleri yapılarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Ardından ilgili görüşme soruları düzenlenmiş ve görüşmelere uygun hale getirilmiştir. Görüşmeler 15 dakika ile 2 saat arasında sürmüştür. Öğretmenlerden ses kayıtları için izinler alınmıştır. Bunun yanında öğretmenlere bilgilerinin gizli kalacağı ifade edilmiştir. Böylece öğretmenlerin tamamı ses kaydına izin vermişlerdir. Görüşmedeki bazı sorular şunlardır: “Okulda okul müdürleri hangi tür kararlar alınırken size fikrinizi sorarlar? Örnekler verir misiniz?”, “Okuldaki öğrenci başarısını artırmaya yönelik neler yapılmaktadır? Açıklar mısınız?”, “Öğretim uygulamalarınızı meslektaşlarınızla paylaşıyor musunuz?”

Neleri paylaşırsınız?” soruları ve bazı sonda sorular sorulmuştur. Katılımcıların gerçek isimlerine araştırmada yer verilmemiş ve öğretmenler için Ö1, Ö2...Ö9 kodları kullanılmıştır.

Verilerin analizi

Öğretmenlerle görüşmelerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi ve betimsel analiz teknikleri bir arada kullanılmıştır. Öncelikle Oliver ve diğerleri (2003) tarafından belirlenen boyutlara bağlı olarak verilerin betimsel analizleri yapılmıştır. Bu boyutlar ana temalar olarak alınmış, aynı zamanda bu temalar bulgular bölümünde alt başlıklar olarak belirlenmiştir. Bunlarla birlikte her bir ana tema altındaki verilere içerik analizi uygulanmış ve veriler kodlanmıştır. Kodlar elde edildikten sonra birbiriyle anlamlı biçimde ilişkili olanlar bir araya getirilmiştir. Böylece ana temanın altında veriler gruplandırılmış ve yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu işlemler yapılırken araştırma amacına uygun olmayan gereksiz ifadeler işleme alınmamıştır. Bunun yanında katılımcıların görüşlerinin farklı ve benzer yönleri ortaya konulmuştur. Son olarak sentezleme sürecinde katılımcılardan elde edilen görüşler bir arada değerlendirilerek ortak bazı anlamlara ulaşılmıştır (Moustakas, 1994)

Bu araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik değerlendirmesi veri çeşitlemesi, dış denetim ve doğrudan alıntı gibi üç aşamada gerçekleştirilmiştir (Christensen, Johnson ve Turner, 2015). Veri çeşitlemesinde araştırmayla ilgili görüşmeler yapılmıştır. Bunun yanında gözlemlerden ve araştırmacının deneyimlerinden yararlanılmıştır. Alan uzmanı olan kişilerin verilerle ilgili görüşleri alınmıştır. Benzer araştırmalar incelenmiştir. Doğrudan alıntıda, araştırmaya katılanların görüşleri doğrudan alıntılanmıştır. Çalışmadaki doğrudan alıntılarda Ö1, Ö2...Ö9 kodları kullanılmıştır. Dış denetimde ise alanda çalışmaları olan kişilerle araştırma sonuçları üzerine görüşmeler yapılmıştır. Bununla birlikte araştırmanın güvenilirliği için, verileri kodlandıktan sonra farklı araştırmacılar tarafından kodlar ve temalar kontrol edilmiştir.

Bulgular

Araştırmacı veri analizinde öğretmenlerin cevaplarını sınıflandırarak kategoriler arasındaki örüntüleri ve ilişkileri Olivier ve diğerleri (2003) tarafından belirlenen modeldeki, okulların MÖT olma durumları boyutlarına göre yürütmüştür. Bu modele göre veriler çözümlenerek beş ana tema altında toplanmıştır. Beş ana tema (i) Paylaşılan ve destekleyici liderlik, (ii) paylaşılan değerler ve vizyon, (iii) kolektif öğrenme ve uygulama, (iv) paylaşılan bireysel uygulamalar, (v) destekleyici koşullar (ilişkiler ve yapı) boyutları göz önünde bulundurularak geliştirilmiştir.

Paylaşılan ve destekleyici liderlik boyutuna ilişkin bulgular.

Okul müdürleri okullarda öğretmen, öğrenci ya da velilerle ilgili karşılaşılan sorunları takip ederek, sonuçlandırmaya çalışmaktadırlar. Sorunların çözümüne yönelik iş birliğini sağlamaktadırlar. Ayrıca gerektiğinde bir sorunla ilgili tarafları bire bir dinleyerek ilgili kişilerin

fikirlerini almaktadırlar. Böylece sorunların nedenlerine inmeye ve sorunları temelden çözmeye çalışmaktadırlar:

“Okul müdürümüz, sorunlara genellikle daha çok çözüm odaklı yaklaşır. Sorunlarla alakalı öğretmenleri yüreklendiren, onları teşvik eden, onları iş birliğine yönlendiren yaklaşımları vardır.” (Ö1)

“Okul müdürümüz her konuda öğretmenlere fikirlerini sorar ve uygun bir çözüm yolu bulmaya çalışır.” (Ö6)

Okul müdürleri okul içindeki ve dışındaki etkinliklerde sorumlulukları dengeli biçimde dağıtmaktadırlar. Genelde bu dağıtımda adil olmaya çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin sahip oldukları becerilere ve yeterli alanlarına dikkat ederek görev vermektedirler. Okuldaki farklı etkinliklerin hazırlanmasında ve yürütülmesinde mümkün olduğunca farklı öğretmenler arasında görevi paylaşmaktadırlar. Bunun yanında sorumluluklar ve görevler kanun ve yönetmeliklerin belirlediği sınırlar çerçevesinde yürütülmektedir:

“Müdürümüz yapılan toplantılarla zümre öğretmenlerine ortak sorumluluklar verir. Görevimizle ilgili yapmamız gereken işleri herkesin aynı hassasiyetle yapmasına çalışır. Zümrelerin iş birliği içerisinde çalışmasını sağlar. Sorumlulukları bu şekilde paylaşırması öğretmenlerin iş yükünü azaltır ve iş birliği içinde çalışılmasını sağlar. İlgi alanlarına göre bazı arkadaşlara fazladan görev verebilir.” (Ö9)

“Müdürümüz görevleri mevzuat ve programa uygun olarak dağıtır. Her müdürün yaptığı gibi. Resmi prosedürü takip eder.” (Ö5)

Okul müdürleri öğretmenlerin karar almaya katılmalarını mümkün olduğunca sağlamaya çalışmaktadırlar. Bunlar farklı etkinliklerin düzenlenmesine yardımcı olma, okuldaki ve okul dışındaki etkinlikleri yürütme, öğrenci başarısını artırma, okuldaki eğitim ve öğretimi geliştirmeye yönelik araç ve gereçleri sağlama, öğretmenlerin ders programlarını düzenleme, izin günleri gibi konularda olabilmektedir. Ayrıca okul müdürleri genelde okuldaki eğitim ve öğretim ile ilgili farklı sorunların çözümünde öğretmenlerle ortak kararlar almaktadırlar. Alınan kararlarda yönetmeliklere ve mevzuatın belirlediği sınırlara dikkat etmektedirler:

“Müdürümüz sosyal etkinliklerde fikrimizi alır. Örneğin resim sergisi açılacak, nerede nasıl açılacak hangi ürünler var, kim seçecek gibi öğretmenlerle görüşür. Okul bahçesinin ve okul tuvaletlerinin nasıl daha temiz olmasını sağlarız, öğrencilere ne demeliyiz gibi okulla ilgili konularda da danışır.” (Ö3)

“Müdürümüz biz öğretmenleri doğrudan etkileyen her konuda fikrimize danışır. Mesela, sigara içme sorununu bizimle görüştü. Beraber çözüm aradık. Çocuklara olumsuz örnek olmayacak bir alan temin ettik. Okulda okul aile birliği toplantılarından önce bizimle görüşür.” (Ö5)

“Sınıf paylaşımlarında, sınıfları düzenlerken, eğitim öğretim konularında, öğrencinin başarı düzeyi ile ilgili sorunlarda fikrimizi alır genelde” (Ö2)

Okul müdürleri öğretmenleri teşvik edici davranışlar sergilemektedirler. Örnek öğretmen çalışmaları ödüllendirilmektedir. Bu yönde olumlu ve cesaret verici davranmaktadırlar. Gerktiğinde bire bir görüşmeler yoluyla öğretmenlere bireysel destek sağlamaktadırlar. Okul müdürleri okul içinde samimiyete dayalı, güven odaklı bir atmosfer oluşturmayı hedeflemektedirler:

“Okul müdürümüz yaklaşım olarak çalışmalarımızı destekler. Yapılan çalışmalara eğer eğitim öğretimi artıracak bir çalışma olduğunu görüyorsa bunu desteklemektedir.” (Ö8)

“Müdürümüzün öğretmenlere yaklaşımı olumlu ve yapıcıdır. Öğretmenler arasında herhangi bir tatsız olay yaşandığında bu durumun tüm öğretmenleri etkileyip iletişim kopukluğuna neden olmaması için öğretmenlerimizi uzlaştırır. Sorunu olan öğretmenlerimizle özel olarak konuşur ve sorunun çözülmesine yönelik yapıcı bir davranış sergiler.” (Ö6)

Okullarda paylaşılan ve destekleyici liderlik durumlarına bakımından okul müdürleri, öğretmenlerin doğrudan görevleriyle ilgili konulardaki karar almayla ilgili öğretmenlerin fikirlerini almaktadırlar, onların tavsiye ve önerilerine dikkat etmektedirler, okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye yönelik çalışmaları desteklemektedirler, öğretmenlerin liderlik davranışları göstermelerine yardımcı olmaktadır. Bunun yanında okul müdürleri, okuldaki sorunları çözmeye çalışmaktadırlar ve öğretmenlerin görev alanlarıyla ilgili sorumlulukları öğretmenlere iletmektedirler. Ayrıca okuldaki eğitim ve öğretim süreçleriyle ilgili öğretmenlerin görev alanlarına giren işleri öğretmenler arasında paylaşmaktadırlar ve öğretmenleri teşvik edici davranmaktadırlar. Bu bağlamda okul müdürleri yetki ve güçlerini dağıtma konusunda hassas oldukları, risk almak istemedikleri, kanun ve yönetmeliklerin dışına çıkmadıkları anlaşılmaktadır.

Paylaşılan değer ve vizyona ilişkin bulgular

Okullarda öğretmenler ve yöneticiler iş birliği içerisinde ortak amaçları belirlemeye çalışmaktadırlar. Belirlenen ortak amaçlar genelde Milli Eğitim temel ilkeleri merkeze alınarak belirlenmektedir. Birçok okul öncelikle insan yetiştirmeye, ardında da akademik başarıya ve öğrencilere kazandırılabilirlik diğer yetkinlik alanlarına vurgu yapmaktadırlar:

“Bizim okulumuzun vizyonu ve misyonu kendini bilen, öğrenmeyi öğrenen, hayata hazırlayan bireyler yetiştirmektir.” (Ö1)

“Bizim okulda bu yıldan yıla değişiyor. Örneğin bir yıl velilerin eğitime katılımıyla ilgili bir vizyon belirlenmişti. O yıl veli görüşmeleri, veli ile ortak etkinlikler vb düzenlendi. Velilere yönelik konferanslar düzenlendi.” (Ö3)

“Okulun misyonu, programın ve sistemin öğrenciyeye kazandırmasını istediği özellikleri kazandırmak olarak anlaşılıyor. Bunun için okul kursları, sınıf içi test çözme gibi akademik başarıyı artırıcı çalışmalar yapılıyor. Seviye belirleme sınavlarında ve diğer sınav ve yarışmalarda dereceye girmek önemli.” (Ö5)

“Yapılan sene başı toplantılarımızda konuşulur: Vizyonumuz; “Okuyan, okuduğunu sorgulayan bireyler yetiştirmek. Değerler eğitimini hayatına taşıyan bireyler yetiştirmek. Aldığı öğretilerle hedefine ulaşan bireyler yetiştirmek.” şeklindedir.” (Ö9)

Okulların büyük bölümünde öğrencilerin akademik başarılarının artırılmasına yönelik çalışmalarda ortak bir anlayış bulunmaktadır. Başarılı öğrenci sayısını artırma önemli hedefler arasındadır. Bu bakımdan başarılı öğrenciler yetiştirme önemli bir değer olarak görülmektedir. Öğrencilerin öğrenmelerini iyileştirmeye ve akademik başarıyı sağlamaya yönelik çalışmalar yürütülmektedir. Genelde bu çalışmalar destekleme ve yetiştirme kursları ya da öğretmenlerin bireysel olarak öğrencilere sınıf içinde ve dışında yardımcı olmada yoğunlaşmaktadır. Aynı zamanda bu çalışmaları okul müdürleri de maddi ve manevi olarak desteklemektedirler:

“Başarı, ahlak ve görev ve sorumluluk bilinci” gibi değerler okulumuzun ortak değerleri olarak toplantılarda ve kendi aramızdaki konuşmalarda belirlendi. Başarı için, öğrenciyeye tanımak için ailelerin dolduracağı formlar verildi. Aileler bunu doldurup okulda dosyalandı.” (Ö3)

“Akademik başarı için destek kursları veriliyor. Özellikle ilköğretim bölümünde... Ortaokulda çok uygun olmuyor çünkü taşınabilir öğrenciler olduğu için çıkışta çocuklar aynı saatte gidiyor. Onları tutup bekletme şansımız yok.” (Ö4)

“Okulumuz öğretmenleri her öğrenci başarabilir düşüncesinde. Uygun ortam sağlandığı ve yeteri kadar zaman ayrılabilirdiği takdirde her öğrencinin kendini geliştirebileceğine olan inancı vardır.” (Ö9)

Okullarda paylaşılan değer ve vizyona ilişkin genel duruma bakıldığında öğretmen ve yöneticiler tarafından ortak bir vizyon ve değer algısı oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Öğretmenler genelde yeni bir yılın başında yapılan toplantılarda ortak bir vizyon oluşturulmaya çalışıldığını ifade etmektedirler. Bu bağlamda akademik başarı ve iyi insan yetiştirme düşüncesi en önemli iki amaç olarak ele alınmaktadır. Bu amaçlar çerçevesinde Milli Eğitimin temel ilkelerine vurgu yapılmaktadır. Diğer taraftan okulların buldukları bağlama göre öğrenci bağlılığını artırma, okula veli katılımını ve desteğini sağlama, devamsızlıkları azaltma, öğrencinin kendini tanımasına yardımcı olacak çalışmalarda örnek verilebilir. Karakter eğitimi, öğrenci bağlılığı, veli katılımını sağlama önemli değerler olarak görülmektedir.

Kolektif öğrenme ve uygulamalar

Okullarda öğrenci öğrenmeleri ve akademik başarı durumları, kazanım değerlendirme, deneme sınavı ya da yazılı sınavlar yoluyla takip edilmektedir:

“Okulda başarı testleri takip edilir. Ödev kontrolü, ders sonu değerlendirme gibi uygulamaya dönük işlem yapılır.” (Ö3)

“Öğrenci başarılarını değerlendirmeye yönelik 4. sınıf öğretmenlerimiz yönetmeliğimize uygun olarak yazılı yapıyorlar. 1,2 ve 3. Sınıf öğretmenlerimiz ise kendi sınıflarına uygun kazanımları ölçen mini sınavlarla kazanımının öğrenci tarafından alınıp alınmadığını kontrol ediyorlar. Bunu yaparken sonucu nota çevirmek yerine hangi kazanımın alınıp alınmadığını inceliyorlar.” (Ö9)

“Özellikle 3. ve 4.sınıflara yönelik kazanım değerlendire testleri uygulanır ve sınıf öğretmenleri kazanım öğrencilerin hangi sorulara doğru veya hatalı cevap verdiklerini tablo haline getirerek izler.” (Ö7)

Okulların geliştirilmesine yönelik öğretmenler arasında iş birliği ve dayanışma ortamı bulunmaktadır. Bu bağlamda okul çalışanlarının fikirleri alınmakta ve ortak benimsenen fikirlere ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu ortak fikirler okulun akademik, kültürel ya da fiziksel gelişimi ile ilgili olabilmektedir:

“Öğretmen arkadaşlar arasındaki gayet olumlu yönde okulumuzda. Öğrencilerimiz için neler yapabiliriz, ne seviyeye getirebiliriz, hangi hedeflere ulaşabiliriz gibi birlikte sürekli konuşuyoruz, görüşüyoruz.” (Ö4)

“Okulumuz köy okulu olduğu için maddi kaynaklarımız da yeterli olmadığı için gerekli materyalleri biz sağlamaktayız. Toner olsun, kağıt olsun farklı materyaller öğretmen arkadaşlarımızla ortak alınmaktadır. Öğretmen arkadaşlarımız genel olarak uyumludur, okulda herhangi bir eşya veya teknolojik bir ürün zarar gördüğünde bunu beraber yap-tururuz.” (Ö8).

Diğer taraftan çok az sayıda ki okulda ise, okulu geliştirmeye yönelik çalışmalara gerektiği kadar önem verilmediği ifade edilmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin okulla ve görevleriyle ilgili sorumlulukları alma konusunda istekli olmadıkları belirtilmektedir:

“Maalesef çok çok az ve yetersiz bir durum var bu konuda. Çıkış saati geldiğinde herkes evine dağılmakta. Kimse bir saniye bile durmuyor. Okulda da teneffüsler dinlenmek için mantığında bir şey konuşulmuyor” (Ö7).

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik çalışmaları yılın başında ya da sonunda düzenlenen seminer dönemlerinde ele alınmaktadır. Öğretmenler Milli Eğitim tarafından önerilen hizmet

içi çalışmalara katılmaktadırlar. Genelde öğretmenler bu çalışmalara okul müdürleri tarafından yönlendirilmektedirler. Ancak öğretmenler bu mesleki eğitimlerin kendi gelişimlerine olan katkılarının bekledikleri düzeyde olmadığını ve etkisiz olduğunu belirtmektedirler:

“Seminer dönemlerinde gelen etkinlikler, mesleki gelişimlere yönelik çalışmalar bu şekilde yapılır. Mesela Milli Eğitimin bize gönderdiği formlar dâhilinde seminerlere, sempozyumlara katılmak ister misiniz diye sorulur. Biz de o yazıları onayladığımız sürece bu yazılar Milli Eğitime gider, belli sayıya ulaştınca da o kurslar açılıyor. Genellikle okul çıkışı ve saat 6-7 ye kadar süren çalışmayı genelde öğretmenler tercih edemiyor” (Ö4).

Öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmeye yönelik destekleme kursları düzenlenmekte ya da akademik başarıyı geliştirici kararlar alınmaktadır. Bazı öğretmenler ise bu kursların yanında öğrencilere bireysel destek sağlamaktadırlar:

“Destekleme ve yetiştirme kursları açıyoruz. Ölçme değerlendirme genel müdürlüğünün sitesinde milli eğitim bakanlığı tarafından yazılmış olan kazanım kavrama testlerini kullanıyoruz. Bunun dışında il bazında hazırlanmış olan, İl Milli Eğitim Müdürlüğüne hazırlanmış olan denemeleri öğrencilerimize uyguluyoruz.” (Ö1).

“Anlaşılmayan konuların tekrarının yapılması ve düzenli soru çözülmesi yönünde kararlar alınır.” (Ö6).

Zümre toplantılarının bazı okullar tarafından etkili biçimde yürütüldüğü, bazı okullarda ise biçimsel olarak yerine getirilmeye çalışıldığından dolayı etkili olmadığı anlaşılmaktadır. Bu toplantıların etkili olduğunu ifade eden öğretmenler toplantılarda ağırlıklı olarak öğrenci başarısızlık nedenleri, araç-gereç ihtiyaçları, veli-okul ilişkileri, müfredat değişimleri, öğretim ve eğitimi geliştirmeye yönelik yapılabilecekler, karakter eğitimi ve güncel eğitim problemlerinin üzerinde durulduğunu belirtmektedirler:

“Yapmamız gereken çalışmaları görüşüyoruz. Zayıf olan öğrencilerimizin hakkında ne yapabiliriz, iyi olan öğrencilerimiz hakkında ne yapabiliriz, bu konularla ilgili zümrelerde olsun, ya da diğer toplantılarda olsun, konuşmalarımızda yer veriyoruz. Ayrıca zümrelerde özellikle branş dersleriyle alakalı olarak müfredat değişiklikleri görüşülüyor.” (Ö1)

“Zümre toplantılarında, okul idaresi yarı yıldaki öğrenci notlarına göre, sınıf başarısına göre bir değerlendirme yapar. Şubeler arası farklar konuşulur. Sınıf öğretmenleri bu başarısızlığın nedenlerini açıklar.” (Ö3)

Zümre toplantılarını etkisizi olarak nitelendiren öğretmenler bu toplantılarda gündeme alınan konuların her yıl aynı tarzda ele alındığını, konuların ele alınış biçimlerinin etkisiz olduğunu ve bu toplantıların amacına ulaşmadığını belirtmektedirler:

“Her sene aynı şeyler konuşulur. Evraklar doldurulur. Müfredat konuşulur. Planlar yapılır. Uygulamaya dönük ayrıntılı görüşme yapılmaz.” (Ö4)

“Zümre toplantıları kağıt üzerinde yapıldığı için genelde sene başında yapılan toplantılarda konuşulur. Öğrenci başarısını arttırmak için neler yapabiliriz? Sorusu üzerinde konuşulur.” (Ö2)

“Genelde aynı tür cümleler kurulur ve herkes işinin –çoluk çocuğuna yetişmenin derdine düşer. Çünkü her öğretmenin bir ailesi vardır. Hatta çoğu zaman zümre başkanımız önceden hazırlayıp gelir bir sadece imza atarız.” (Ö7)

Okullarda kolektif öğrenme ve uygulama durumlarına bakıldığında öğretmenlerin öğrencilerin akademik başarılarını takip etmeye çalıştıkları ve başarıyı arttırmaya yönelik çalışmalar planladıkları, okulu geliştirmek için ortak kararlar aldıkları ve ortak bir çaba içinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bakımdan öğrenci öğrenmelerini geliştirmeye yönelik iş birliği ortamı oluşturulmaktadır. Genelde bu iş birlikleri zümreler ve resmi toplantılar paralelinde yürütülmektedir. Öğretmenlerin bu iş birliği içinde birbirlerinden öğrendikleri görülmektedir. Diğer taraftan mesleki gelişime yönelik profesyonel çalışmaların yürütülmediği, resmi uygulamalar çerçevesinde mesleki öğrenim etkinliklerine katılım sağlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca etkili bir öğrenme topluluğu olarak görülen zümre çalışmalarının bazı okullarda standart bazı çerçeveler altında yürütüldüğü ve verimsiz olduğu görülmektedir

Paylaşılan bireysel uygulamalar

Okullarda öğretmenler birbirlerine öğretim desteği vermektedirler. Bireysel öğretim uygulamalarını okul içindeki farklı ortamlarda paylaşmaktadırlar ve öğrenci öğrenmelerini geliştirme konusunda karşılıklı yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan derslerdeki etkili yöntem ve teknikler, öğretimle ilgili yaşanan sorunlar, araç ve gereçlerin derslerde nasıl kullanılacağı, bazı yeni öğretim uygulamaları paylaşılmaktadır. Aynı zamanda öğretmenler eğitim ve öğretim ile ilgili çözemedikleri konularda diğer öğretmenlerin yardımına başvurumaktadırlar:

“Ders içerisinde yaptığımız ya da uyguladığımız yeni bir yöntemi, öğrencilerden güzel dönütler alabilirsek, bunları diğer öğretmen arkadaşlarımızla paylaşıyoruz. Hani böyle bir yöntem denedim, şöyle güzel sonuçları oldu, siz de deneyebilirsiniz şeklinde fikir alışverişi yapabiliyoruz.” (Ö1)

“Okul içinde farklı öğretim tekniği uygulayan arkadaşlarda, öğretmenler odasında bunu paylaşmaktadır.” (Ö8)

“Gerekli oldukça, yani takıldığım bir konuda, örneğin dördüncü sınıfta okutuyorum ben şimdi. Geçen yıl dördüncü sınıfta okutmuş öğretmene fikirlerini soruyorum, mesela ke-

sirler konusunda nasıl bir etkinlik yapmıştınız? gibi. Ya da takıldığımız konularla ilgili branş öğretmenleri ile iletişime geçiyorum, bilgi alışverişi yapmak için.” (Ö2)

Bunların aksine bazı öğretmenler ise okullarda uygulamalara yönelik paylaşım olmadığını ifade etmektedirler. Bu düşünceyi ifade edenler, meslektaşlarının genellikle bireysel çalışmalarındaki iyi örnekleri paylaşma konusunda isteksiz olduklarını belirtmektedirler. Diğer taraftan öğretmenlerin birbirlerinin derslerdeki uygulamalarını doğrudan sınıf ziyareti yoluyla izlemedikleri görülmektedir. Az sayıda öğretmen ise ders izlemesi yapıldığını ya da sınıf içindeki birçok uygulamanın öğretmenler tarafından farklı ortamlarda paylaştıklarından bu tip gözlemlere ihtiyaç olmadığını belirtmektedirler. Öğretmenlerin meslektaşlarının derslerini izlememe nedenleri arasında, okullarda ders izlemeye yönelik bir atmosferin olmadığı, böyle bir etkileşimin sağlanamadığı ifade edilmektedir. Öğretmenler ders izlemelerine ihtiyaç duymadıklarını, çünkü öğretmenlerin ders dışında öğretmenlerle bazı uygulamaları paylaştıkları belirtilmektedir:

“Hayır, ders esnasında gidip bir öğretmeni izlemedim hiç, benim dersime de gelen kimse olmadı. Sınıfları ziyaret ederiz, ama ders anında değil de tenefüslerde özellikle.” (Ö2)

“Daha önceden çalıştığımız bir arkadaşla birbirimizin sınıflarını ziyaret ederdik, dersleri izler; birbirimize öneriler sunardık, lakin, şu anda bunu kabul edecek bir öğretmen arkadaşım olmadığı için sınıf ziyareti yapmamaktayım.” (Ö8)

“Sınıf ziyaretleri yapmıyoruz belki ama ders anlatımlarımızı birbirimizle paylaşıyoruz, farklı yollar bulabilmek adına “Sen nasıl anlatıyorsun” diyerek fikir alışverişinde bulunuyoruz” (Ö9)

Paylaşılan bireysel uygulamalar durumuna bakıldığında öğretmenlerin mesleki yönden birbirlerini destekledikleri öğretim uygulamalarını paylaştıkları, öğrenci akademik başarısını geliştirmek için iş birliği içinde buldukları anlaşılmaktadır. Öğretim uygulamalarını destekleme özelliği olarak sınıf ziyaretlerinin ise nadiren yapıldığı ya da çok az öğretmenin bireysel uygulamalarını paylaşmadıkları ifade edilmektedir. Bunun yanında bazı öğretmenler ise bireysel paylaşımlara okul genelinde yeterince önem verilmediğini ve ya paylaşımların yeterince yapılmadığını belirtmişlerdir.

Destekleyici koşullar: İlişkiler ve yapı

Okullarda genel olarak güven, iş birliği ve dayanışma ortamı bulunmaktadır. Öğretmenler ve yöneticiler birbirlerine destek olmakta, gerektiğinde birlikte hareket ederek okul ve eğitim-öğretimle ilgili sorunları beraber çözmeye çalışmaktadırlar. Yönetici ve öğretmenler açık iletişime yönelik davranışlar sergilemektedirler:

“Evet, gayet samimi, hem iş arkadaşı hem de dışarıda sosyal arkadaş olduğumuz için birbirimize güvenimiz tamdır.” (Ö1)

“Okulumuzda çalışan öğretmenlerimizin hedeflerinin ortak olması iş birliğini kolaylaştırıyor. Ayrıca onlara güvenen idarecilerin olması, ayrıştırıcı değil, aksine birleştirici idarecilerinin olması, öğretmenlerin birbiri ile yarıştan uzak birbirlerinin destekçisi olmalarını sağlıyor.” (Ö9)

“İdarecimiz bize kesinlikle güvenir. Ve en güzel özelliği okulumda hiç kimse birbirinin arkasından kuyu kazmaz. Özel bir durumda kimse kimsenin açığını aramaz ve aksine açığını kapatmaya çalışır.” (Ö4)

Sınırlı sayıda bir okulda ise iş birliği, güven ve dayanışma olmadığı görülmüştür. Bunların nedenleri arasında okullarda gruplaşmaların ve özellikle okuldaki işleyişlerde kişisel menfaatlerini gerçekleştirmeye çalışan kişilerin davranışlarının buna neden olduğu ifade edilmiştir:

“Yok. Kimse böyle bir ortam için istekli değil. Zaman da ayırmaz. Okul dışı iş birliği yok, okul içerisinde gruplaşma var.” (Ö5)

“Birbirine güven son zamanlarda azalmıştır. Herkes kendi işinin görülmesine baktığından ortamın sıcaklığı azalmıştır. Zaman zaman ufak tefek tartışmalar bile oluyor. Bu ortamın sıcaklığını bozdu. Kimse kimse ile fazla muhatap olmuyor artık.” (Ö7)

Okul müdürleri öğretmenleri mesleki gelişimlerini sağlamaları için hizmet içi eğitimlere yönlendirmektedirler. Mesleki gelişime yönelik çalışmalar yeni eğitim öğretim yılının başında düzenlenen toplantı ve çalışmalarla sınırlıdır. Bununla birlikte sınırlı sayıda okulda ek bazı seminerler ya da kurslar düzenlenmektedir:

“Öğretmen donanımı için branş öğretmenleri kurslara veya eğitimlere gitmek istediklerinde ders programlarını ayarlamaya çalışılır. İl milli eğitim müdürlüğü vasıtasıyla da satranç, izcilik, futbol antrenörlüğü gibi kurslar açılır.” (Ö5)

“Ancak okul aile birliği bütçesinin adeta sıfır oluşu nedeniyle özel kurslar ve mesleki gelişim için katılım tamamen öğretmenin kişisel gayreti ile ilgilidir okulda. Ancak mahalli olarak il milli eğitim müdürlüğüne hizmet içi eğitim açılması için istekte bulunur okul müdürü.” (Ö7)

Okulların tamamına yakınında öğretmenler okuldaki yöneticilerle ilişkilerini oldukça olumlu olarak nitelendirmişlerdir. Öğretmenler okul müdürlerinin kendilerine eğitim-öğretim, araç-gereç, ders günlerini ve zamanlarını ayarlama, velilerle iletişim gibi konularda yardımcı olduklarını belirtmektedirler:

“Herkes görevinin gerekliliklerini bildiği için resmi çerçeve içerisinde iletişimimiz iyidir. Birbirimize duyduğumuz saygı ve yardımlaşma da gayet iyi seviyededir.” (Ö8)

“Okulda yöneticilerimizle iletişimim iyi. Ayrıca sadece benim değil tüm öğretmenlerin iletişimi iyi. Çünkü öğretmen ve idarecilerimizde birbirine güven var.” (Ö9)

Öğretmenler velilerle olan iletişimlerinin genelde sağlıklı olduğunu ifade etmişlerdir. Veli ile iletişimin sağlıklı olması için öğretmenlerin yoğun bir çaba gösterdikleri görülmektedir. Öğretmenler gerektiğinde velilerle iletişime geçmektedirler. Bu bakımdan bu iletişimin sürmesinde öğretmenlerin gayretli oldukları görülmektedir:

“Velilerle iletişim tüm okullarda iyi olmuştur. Veliler öğrencileriyle ilgilendiğimi hissettikleri anda ilgili ve dikkatli olurlar; istek ve taleplerimi, önerilerimi yerine getirmeye, uygulamaya çalışırlar. Ben de elimden geleni yaparım. Mezun olan öğrenci velileri bile hala arar sorarlar.” (Ö5)

Sınırlı sayıda öğretmen ise bazı velilerle iletişimlerinin ve veli desteğinin istenen düzeylerde olmadığını belirtmektedirler. Bu noktada öğretmenler velilerin sosyoekonomik durumlarının bu iletişimi sağlamada engelleyici olduğunu, çünkü eğitime ilişkin beklentilerinin düşük olduğunu ifade etmektedirler:

“Veliler ile olan iletişimimiz pek iyi seviyede diyemem. Zaten çoğu öğrencilerimizin ailesi ayrı yerlerde ve boşanma yüzdesi diğer okullara, ilçelere göre fazla olan bir yerdeyiz, bu da bizi olumsuz etkilemektedir. Veliler, veli toplantısına bile yarı yarıya gelmektedir. Okuldan pek beklentileri yoktur. Öğrenciler ile ilgilenmemiz daha çok öğretmenlerin inisiyatifinde maalesef.” (Ö8)

Okul müdürleri önemli başarılar elde eden ya da belirli konularda örnek olan öğretmenleri ödüllendirmektedirler. Bu ödüller genelde sözlü olmaktadır:

“Hem diğer öğretmen arkadaşlarım, hem de idare tarafından takdir edilir. Az önce bir soruda da söylediğim gibi, okul müdürümüz de yapılan çalışmaları, yapılan güzel işleri hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin önünde onore eder.” (Ö1)

“Başarılarımız takdir edilir. Sadece öğretmenlerin değil, çocukların başarılarını da okul müdürü takdir eder.” (Ö3)

Öğretmenlerin büyük bölümü okulların fiziksel koşullarında eksiklikler bulunduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda okullarda farklı etkinliklerin yapılabileceği alanların olmayışı önemli eksikler arasında görülmüştür. Bu bağlamda spor salonları, dinlenme alanları, okul bahçesi gibi alanların geliştirilmesi gerektiği belirtilmektedir:

“Ayrıca, fiziksel imkânlar bakımından düşününce, birçok okulda olduğu gibi spor salonu eksikliği... Yağmurlu havalarda çocuklar dışarıda beden eğitimi dersi yapamıyor. Sadece sınıfta durmak zorunda. Bu sorun sadece bizim okulumuzda değil birçok okulda mevcut.”
(Ö4)

“Okulumuzun sınıf ortamı fena olmamakla birlikte, herhangi bir etkinlik odası, tiyatro salonu, spor yapacak düzgün ve sağlıklı bir ortam yoktur. Okulun bahçesi çok küçük ve yerler taş olduğundan çocuklarımız düştüğünde ufak yaralanmalar da meydana gelebilmektedir.” (Ö7)

Destekleyici koşullar bakımından okullarda güven, saygı ve sorumluluğa dayalı bir kültür olduğu görülmektedir. Okullarda yöneticilerle olan ilişkiler güçlü ve sağlıklı olarak yürümektedir. Okul müdürleri önemli başarıları ödüllendirmekte ve öğretmenleri teşvik edici davranmaktadırlar. Velilerle olan iletişim çok iyi olmamakla birlikte, belirli düzeylerde yürümektedir. Diğer taraftan okullardaki fiziksel koşulların yeterince iyi olmadığı ve iyileştirilmesi gerektiği görülmektedir. Ayrıca az sayıda olmakla birlikte, bazı okullarda güven ve iş birliğine dayalı çalışma ortamlarının olmadığı, veli desteğinin çok sınırlı düzeylerde kaldığı görülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin ortak öğrenmelerine yönelik okul içindeki mesleki gelişim etkinliklerinin sınırlı olduğu, hizmet içi eğitimlerle sonuç alınmaya çalışıldığı, ancak bu eğitimlerin çok nitelikli olmadığı ve istenen faydanın sağlanamadığı anlaşılmaktadır.

Tartışma

Bu çalışmada Olivier ve diğerleri (2003) tarafından belirlenen modele dayalı olarak öğretmen görüşlerine göre okullardaki yönetici ve öğretmenlerin mesleki öğrenme topluluğu olarak sergiledikleri davranış örüntüleri incelenmiştir. Araştırmada okul müdürlerinin öğrenci öğrenmelerini artıracak öğretmen çalışmalarını destekledikleri, ancak yetki ve güçlerini dağıtmadıkları anlaşılmaktadır. Bunun yanında öğretmenlerin kurumsal düzeydeki karar alma süreçlerinde öğretmenlerin kendi görev ve sorumluluk alanlarıyla ilgili olan kararlara katıldıkları ve okul müdürü tarafından bu konuda teşvik edildikleri görülmektedir. Diğer taraftan okul müdürlerinin destekleyici liderlik davranışları sergiledikleri anlaşılmaktadır. Okul müdürleri öğretmenleri dinlemektedirler ve okulla ilgili önerilerini desteklemektedirler.

Bunun yanında okul müdürleri, okulda eğitim ve öğretimi geliştirmeye yönelik çalışmalar yapan öğretmenleri maddi ve manevi olarak desteklemektedirler. Bu bağlamda okul müdürleri kendi görev ve yetki alanlarına giren konularda yönetmeliklerin belirlediği çerçevede hareket etmektedirler, ancak liderliklerine ilişkin rol ve davranışları dağıtmaktan uzak durmaktadırlar. Daha öz bir ifadeyle okullarda liderliğin paylaşılmadığı ve okul müdürlerinin paylaşım konusunda temkinli davrandıkları, risk almak istemedikleri anlaşılmaktadır. Benzer biçimde Karadağ ve Bellibaş (2017) okul müdürlerinin liderliği paylaşma konusundaki davranışlarının oldukça sınırlı düzeylerde olduğunu, öğretmenlerin karar alma sürecinde katı-

lım gösterdikleri alanların, görev ve sorumlulukları ile ilgili olduğunu, yönetsel, finansman, organizasyon ve çevre ile ilişkiler gibi alanlarda fikirlerinin yeterince alınmadığını ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda Dervişoğulları (2014) öğretmenlerin okul içinde, ancak kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda kararlara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda okullarda destekleyici liderlik davranışlarının sergilendiği, ancak liderlik rollerinin paylaşılmadığı ifade edilebilir.

Okullarda destekleyici liderlik davranışların gösterilmesi öğrenci öğrenmelerinin desteklenmesi açısından olumlu olarak değerlendirilebilir. Ancak liderliğin paylaşılmaması ise olumsuz bir durum olarak düşünülebilir. Okul yöneticilerinin gücü, otoriteyi çalışanlar arasında demokratik olarak paylaşmaları liderliğin paylaşılması ve dağıtılması açısından önemlidir (Hord, 1997). Okullarda liderliğin paylaşılmasıyla birlikte öğrencilerin akademik başarıları ve okul performansı artmaktadır (Leithwood, Patten, ve Jantzi, 2010; Spillane, Healey, ve Mesler Parise, 2009). Okul liderliğine destek sağlamaya yönelik, okulda komisyonlar oluşturma, yönetsel yetkileri paylaşma, ortak amaç düşüncesi oluşturma ve okulu bir öğrenen örgüt haline getirme paylaşılmış liderlik uygulamalarındandır (Lambert, 2003). Bu bağlamda bu çalışmadaki okul müdürlerinin paylaşılan liderlik davranışları önündeki engel olarak bürokratik yapı görülebilir. Bürokratik yapının örgütsel amaçları gerçekleştirmede bireyin sorumluluk hissetmesinde sorunlara yol açtığı, karar süreçlerine katılımı zorlaştırdığı, çalışanın örgütle birlikte hareket etmesini zorlaştırdığı ifade edilmektedir (Adler ve Borys, 1996). Diğer yandan nesnellikle ortaya çıkan moral bozukluğu, iletişim sorunları, kuralların katılığından dolayı amaçların yer değiştirmesi, çatışmalar bürokratik yapının beklenmeyen olumsuz işlevlerindedir (Aydın, 2007). Çünkü okulda yönetsel süreçlerdeki yapılacak bir yanlıştın bedelinin öncelikle okul müdürü tarafından ödenecek olması, okul müdürlerinin güç ve yetkilerini paylaşmaya yönelik risk almaları önünde bir engel olabilir. Bu bakımdan, okul müdürlerinin inisiyatif alabilmeleri için yasal düzenlemelerin yapılması ve okulların liderliğin paylaşılabileceği biçimde yapılandırılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilebilir.

Araştırmada okullarda eğitim ve öğretim ile ilgili ortak amaçlar ve değerler oluşturulmaya çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Temel amaçları çerçevesinde iyi insan yetiştirilmesine ve öğrencilerin akademik başarılarının geliştirilmesine yoğun biçimde vurgu yapılmaktadır. Okullara yönelik bağlılığı artırma, veli katılımını sağlama, karakter eğitimi konuları ortak amaçlar ve değerler olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda *paylaşılan vizyon ve değerlerin* okullarda güçlü biçimde tartışıldığı ve gündemde tutulduğu anlaşılmaktadır. Benzer biçimde Karadağ ve Bellibaş (2017) araştırmalarında okullarda kültürel değerlere, akademik başarıya, iş birliğine ve veli katılımını sağlamaya yönelik amaçlar ve değerler oluşturulmaya çalışıldığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarını nicel olarak inceleyen çalışmalarda öğretmen algılarına göre okulların paylaşılan değerler ve vizyon özelliği yüksek düzeylerde bulunmuştur (Cücemen, 2018; Kalkan, 2015b;

Bellibas ve diğerleri, 2017). Bu bulguların aksine Dervişoğulları (2014) okullarda ortak bir vizyon algısının tam olarak oluşturulamadığını, okulun vizyonunun nasıl belirlendiğine yönelik öğretmenler arasında bir fikir birliğine sahip olunmadığını ifade etmiştir. Senge (2002) paylaşılan vizyonun nereye varılmak istendiği ile ilgili bir inanç olduğunu, DuFour ve Eaker (1998) ise çalışanların neyin önemli olduğu ile ilgili ortak anlayışın vizyon, misyon ve değerleri oluşturduğunu ifade etmektedir. Blase ve Blase (2000) okul müdürlerinin görevlerinden birinin okul toplumunu, okulun ortak amaçları temelinde geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. Hallinger (2003) okul müdürlerinin okulun vizyon ve misyonunu belirlemeye yönelik öğretmenlerin görüşlerini alma ve paylaşma sorumluluğu olduğunu belirtmektedir. Bu ifadelerle göre okullarda ortak amaçlar ve değerler oluşturmaya yönelik bir çabanın olduğu, okul yöneticileri ve çalışanların bu çabaya destek oldukları ifade edilebilir.

Araştırmada okullarda *kolektif öğrenme ve uygulamaya yönelik etkinliklerin* bazı okullarda verimli bazı okullarda verimsiz olarak yürütüldüğün ifade eden iki öğretmen grubu olduğu ortaya çıkmıştır. Bu uygulamaları verimli olarak ele alan okullarda, öğrenci başarısının artırılması ve okulun geliştirilmesi ile ilgili konuların tartışıldığı belirtilmektedir. Diğer taraftan, kolektif öğrenme ve uygulamaları verimsiz olarak nitelendiren öğretmenler ise, okullarda kolektif öğrenmenin bir uygulama alanı olan zümrelerde öğrencilerin başarısını artıracak etkili çalışmaların yürütülmediğini belirtmektedirler. Ayrıca öğretmenlerin çoğu hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının da faydalı olmadığını ve öğretmen gelişimi açısından hedeflenen amaca ulaşmayı sağlamadığını ifade etmişlerdir. Bu bulgular öğretmenlerin bir araya geldiği bu uygulamalarda, öğrencilerin gelişimine yönelik öğretmen çabasının olduğunu göstermekle birlikte, bu toplantıların ve çalışmaların etkililiğine ilişkin sorunlar olduğunu göstermektedir. Bu bulgulara göre zümre çalışmalarının ve mesleki gelişime yönelik eğitimlerin öğretmenler arasındaki iş birliğini yeterince sağlayamadığını, öğretmenlerin kolektif çalışmaları etkili yürütemediklerini ortaya koymaktadır. Bu bulguya benzer biçimde Karadağ ve Bellibaş (2017) öğretmenlerin birlikte katıldıkları öğrenme faaliyetlerinin yalnızca hizmet içi eğitim faaliyetleri ve zümre toplantılarından ibaret olduğunu tespit etmişlerdir. Zaman sıkıntısı ve iş birliğinin yeterince olmaması ise bu faaliyetlerin önündeki engel olarak gösterilmiştir. Diğer taraftan Dervişoğulları (2014) okullarda öğretmen iş birliğinin prosedürel olarak yazılı metinde gösterildiğini, ancak alınan kararların uygulamaya yansımadığını, öğretmenlerin birbirlerinin sınıftaki uygulamalarından oldukça az bilgi sahibi oldukları, ortak çalışma yapabilmek için yer ve zaman sorunu yaşandığını belirtmişlerdir. Bu bulguları destekleyecek biçimde öğretmenlerin zümre toplantılarına ya da hizmet içi eğitimler yönelik tutumlarının olumlu düzeyde olmadığı, yönetici ve öğretmenlerin bu çalışmaları etkin biçimde yürütemediklerini gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Ayvacı, Bakırcı, ve Yıldız, 2014; Şahin, Maden, ve Gedik, 2011). Bu ifadelerle göre okullarda kolektif öğrenme ve uygulamaların daha nitelikli işletilebilmesine yönelik zümre çalışmalarının ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin iyileştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Araştırmada bazı öğretmenlerin okuldaki farklı ortamlarda öğretimi ve akademik başarıyı geliştirmeye yönelik öğretim yöntemleri, kaynak kullanımına ilişkin uygulamaları paylaştıkları, bazılarının ise bu paylaşımlara yeterince önem vermedikleri anlaşılmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin büyük bölümü sınıf ziyaretleri yoluyla birbirlerinin derslerini gözlemlediklerini, çünkü okulda böyle bir kültür olmadığını belirtmektedirler. Genel olarak okullarda *bireysel uygulamalarının paylaşılmasının* istenen düzeylerde olmadığı anlaşılmaktadır. Karadağ ve Bellibaş (2017) çalışmasında öğretmenler arasında iletişim, motivasyon ve kaynak gibi sınırlı düzeylerde bireysel paylaşım olduğunu, eğitim farklı alanlarındaki paylaşımların nadiren yapıldığı, öğretmenlerin sınıf ziyaretlerinde bulunmadıklarını tespit etmişlerdir. Dervişoğulları (2014) çalışmasında da öğretmenlerin sınıf içindeki öğretimi izlemeye yönelik faaliyetlere katılmadıklarını tespit etmiştir. Mesleki öğrenme topluluğu faaliyetleri arasında öğretmenlerin birbirlerinin derslerini izlemeleri, uzman öğretmenlerin yeni öğretmenlere koçluk yapmaları, birlikte ders planlarının hazırlanması bulunmaktadır (Wang, Wang, Li ve Li, 2017). Yani okullardaki mesleki öğrenme toplulukları öğretimin geliştirilmesi ve öğretmenlerin farklı uygulamalarının paylaşılması temelinde yürüdüğü ifade edilmektedir (Mangrum, 2004). Hipp ve Huffman (2003) kolektif öğrenme ve uygulamalar ile paylaşılan kişisel uygulamaların bir bütün olduğunu ve birbiriyle çok yakın ilişkili olduğunu ifade etmektedirler. Böyle bir öğrenme süreci, iş birliği kültürüne bağlı olarak uygulamaları birlikte tekrarlayarak karşılıklı tartışarak ve modelleme yoluyla öğrenmeyi gerçekleştirebilir (Argyris, 1999). Bu bağlamda okullarda bireysel uygulamaların paylaşımında güçlü olmakla birlikte, bazılarında sorunlar yaşandığı, bu paylaşımları geliştirmeye yönelik bir okul kültürünün geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Araştırmada okullar destekleyici koşullar bakımından farklı özellikler göstermektedirler. Okulların büyük bölümünde yöneticilerin çalışanları desteklediği, teşvik edici davranışlar gösterdikleri, saygı ve güvene dayalı ilişkiler geliştirdikleri görülmektedir. Bu bağlamda bu ilişkiler önemli görülebilir. Çünkü okul yöneticilerinin davranışları okulda iş birliği ve destek ortamını geliştirirken, güvene dayalı bir atmosfer oluşmasına neden olmaktadır (Tschannen-Moran, 2004). Ayrıca yöneticilerin tutarlı davranışları, adaletli yaklaşımları, dürüst tavırları ve verdikleri sözlerde durmaları işgörenlerin davranışlarını yönlendirmektedir (Deluga, 1995). Araştırmada öğretmenler tarafından veli-okul ilişkilerinin belirli niteliklerde yürütülmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmaların ise hizmet içi eğitimlerle sağlanmaya çalışıldığı, okul temelli çalışmaların yapılmadığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan fiziksel koşulların istenen düzeylerde olmadığı, bazı okullarda ise karşılıklı iletişim sorunlarından dolayı iş birliği ortamının oldukça sınırlı düzeylerde olduğu belirtilmektedir. Karadağ ve Bellibaş (2017) çalışmasında öğretmenler okullardaki destekleyici unsurların sınıflardaki öğretim süreçlerindeki niteliği artırmaya yönelik olduğunu, mesleki gelişime yönelik çalışmaların yapılmadığını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ekonomik durumlarının engel olduğunu belirtmişlerdir. Dervişoğulları (2014) çalışmasında ise öğretmenler ortak çalışma yapabilmek için yer ve zaman sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Benzer biçimde okulların mesleki öğrenme toplulukları olma düzeyini ortaya koyan çalışmalarda destekleyici koşullar boyutu diğer boyutlara göre düşük düzeylerde algılanmıştır (Kalkan, 2015b; Ögdem, 2015). Senge (2002) destekleyici ortam ve koşulların, destek kültürünün bir örgütte değişimi, başlatma, uygulama ve sürdürmede önemli olduğunu ifade etmektedir. Hord (1997)'a göre destekleyici koşulların öğrenme kültürünün oluşmasını sağladığı, bu bakımdan okullarda kaynak ve zaman gibi unsurların önemli olduğunu belirtmektedir. Bunun yanında topluluk üyeleri arasında güven, saygı ve olumlu ilişkilerin bulunması da bu koşulların oluşumunda önemli olduğu ifade edilmektedir. Stoll ve diğerleri (2006) yaptıkları sistematik derleme çalışmasında mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili çalışmalarını incelemişlerdir. Bu çalışmada mesleki öğrenme topluluklarının öğrenme süreçlerine odaklanarak, insan ve sosyal kaynaklarla en iyisini yapmaya çalışarak, yapısal kaynakları iyi yöneterek ve dış çevre ile etkileşim kurarak güçlenebileceğini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda okullarda öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik etkili planlar yapılması, okulda iş birliğini güçlendirecek etkinlikler yapılması, atölye, hobi, dinlenme odaları gibi uygun mekanların oluşturulması önerilebilir. Bunun yanında okul temelli mesleki gelişim faaliyetleri desteklenebilir.

Özetle, uygulayıcılara okullarda güçlü olarak algılanan değer paylaşımı, destekleyici liderlik, iş birliği gibi özelliklerin daha da geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapmaları önerilebilir. Diğer taraftan insan kaynaklarının geliştirilmesine, meslektaş öğrenmelerine, okuldaki öğrenci öğrenmeleriyle ilgili verileri öğretmenlerin bir arada yorumlayıp tartışmalarına ve planlar yapmalarına ihtiyaç olduğu ifade edilebilir. Okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak güçlenebilmeleri için politika yapıcıların okul müdürlerine yetki ve güçlerini dağıtabilmelerine ilişkin daha fazla inisiyatif vermeleri önerilebilir. Çünkü okul müdürlerinin yasal sınırların dışına çıkmama endişesi ile hareket ettikleri ve bu konuyla ilgili baskı altında oldukları anlaşılmaktadır. Diğer taraftan mesleki gelişimi sağlayamaya yönelik okul temelli etkinlikler Milli Eğitim Müdürlükleri ve üniversitelerle birlikte planlanıp, yürütülebilir.

Bu araştırma Karabük, Zonguldak ve Bartın ilindeki ilkökul ve ortaokul kademeleriyle sınırlıdır. Dolayısıyla mevcut bulgular yorumlanırken bu bölgedeki okulların özellikleri dikkate alınmalıdır ve sonuçlar bu bağlamda değerlendirilmelidir. Türkiye’de okulların mesleki öğrenme durumlarıyla ilgili nitel ve nicel çalışmaların oldukça yeni olduğu görülmektedir. Bu bakımdan farklı okul türlerinde meslektaşlar arası öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve nasıl teşvik edildiği detaylı biçimde incelenebilir. Bunun yanında okulların mesleki öğrenme topluluğu olarak güçlendirilmesine yönelik hangi örgütsel ve bireysel değişkenlerin öncül olabileceği de araştırılabilir. Ayrıca mesleki öğrenme topluluklarının önemli özelliklerinden olan kolektif uygulamalar ve bireysel uygulamaların akademik, sosyal ve bilimsel alanlarda başarılarını kanıtlamış okul kültürlerinde nasıl sergilendiği daha derinlemesine araştırılabilir. Diğer taraftan başarı düzeyleri farklı okulların mesleki öğrenme topluluğu olma durumları olumlu olarak etkileyen etmenler ve ya engeller okul temelli nitel araştırma yöntemleriyle araştırılabilir.

Kaynakça

- Adler, P. S., & Borys, B. (1996). Two types of bureaucracy: Enabling and coercive. *Administrative Science Quarterly*, 41(1), 61-89.
- Argyris, C. (1999). *On organizational learning* (2 ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Basım Yayın San.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen Bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Blase, J., & Blase, J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 130-141.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationships between the level of schools for being professional learning communities and teacher professionalism. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 5(3), 13-27.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (Çev. A. Aypay). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. L. Bütün & B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Cücemem, F. (2018). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilkokulların incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans tezi), Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Deluga, R. J. (1995). The relation between trust in the supervisor and subordinate organizational citizenship behavior. *Military Psychology*, 7(1), 1-16.
- Dervişoğulları, M. (2014). *Profesyonel öğrenme topluluklarının boyutlarına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- DuFour, R. (2004). To create a professional learning community, focus on learning rather than teaching, work collaboratively, and hold yourself accountable for results. *Educational Leadership*, 61(8), 6-10.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington, IN: National Education Service.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.

- Guskey, T. R. (1986). Staff development and the process of teacher change. *Educational Researcher*, 15(5), 5-12.
- Gümüş, S., Apaydın, Ç., & Bellibaş, M. Ş. (2018). Öğretmen mesleki öğrenme ölçeğinin türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 9(17), 107-124.
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352.
- Hargreaves, A., & Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. *Teaching and Teacher Education*, 6(3), 227-241.
- Harris, A., & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving Schools*, 13(2), 172-181.
- Harris, A., & Lambert, L. (2003). *Building leadership capacity for school improvement*. UK:McGraw-Hill Education
- Hattie, J. (2003). Teachers Make a Difference, What is the research evidence? https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 adresinden indirildi.
- Hiebert, J., & Morris, A. K. (2012). Teaching, rather than teachers, as a path toward improving classroom instruction. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 92-102.
- Hord, S. M. (1997). *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin: Southwest Educational Development Laboratory.
- Hünük, D. (2013). *Mesleki öğrenme grubunun beden eğitimi öğretmenlerinin sağlıkla ilgili fiziksel uygunluk bilgilerini geliştirmede kullanımı: Öğrenci öğrenmesine etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- İlğan, A., Erdem, M., Çakmak, A., Erdoğan, E., & Sevinç, S. Ö. (2011). İlköğretim okullarının mesleki öğrenme topluluğu olma durumlarının değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 151-166.
- Kalkan, F. (2015a). *İlköğretim okullarında mesleki öğrenme topluluğu ile bürokratik yapı ve örgütsel güven arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kalkan, F. (2015b). İlköğretim okulu öğretmenlerinin mesleki öğrenme topluluğu algılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(11), 847-868.
- Karadağ, N., & Bellibaş, M. Ş. (2017). İlkokulların mesleki öğrenme toplulukları olma durumlarının değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(16), 24-42.

- Koedel, C. (2009). An empirical analysis of teacher spillover effects in secondary school. *Economics of Education review*, 28(6), 682-692.
- Lambert, L. (2003). *Leadership capacity for lasting school improvement*. Alexandria, VA: ASCD.
- Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671-706.
- Little, J. W. (2012). Professional community and professional development in the learning-centered school. http://www.nea.org/assets/docs/HE/mf_pdreport.pdf adresinden indirildi.
- Mangrum, J. R. (2004). *The evolution of a professional learning community: The role of dialogue initiated through faculty Paideia seminars*. University of North Carolina at Greensboro,
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel Araştırma* (Çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Morrissey, M. S. (2000). *Professional learning communities: An ongoing exploration*. <http://www.willettsurvey.org/TMSTN/PLCs/plc-ongoing.pdf> adresinden indirildi.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. London: Sage Publications.
- Olivier, D. F., Hipp, K. K., & Huffman, J. B. (2003). *Reculturing schools as professional learning communities*. Maryland: Scarecrow Press.
- Öğdem, Z. (2015). *Mesleki öğrenme topluluğu olarak ilköğretim okullarında takım liderliği ve örgüt iklimi*. (Yayımlanmamış Doktora tezi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Padilla-Diaz, M. (2015). Phenomenology in educational qualitative research: Philosophy as science or philosophical science. *International Journal of Educational Excellence*, 1(2), 101-110.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., & Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), 417-458.
- Robertson, D. S. (2011). *The relationship of teachers' perceptions of collective efficacy and perceptions of professional learning communities*. (Unpublished Doctoral thesis), Gardner-Webb University, Carolina.
- Senge, P. (2002). *Beşinci Disiplin* (Çev. A. İldeniz & A. Doğukan). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Servage, L. (2008). Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 63-77.

- Spillane, J. P., Healey, K., & Mesler Parise, L. (2009). School leaders' opportunities to learn: A descriptive analysis from a distributed perspective. *Educational Review*, 61(4), 407-432.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221-258.
- Stoll, L., & Louis, K. S. (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*: UK:McGraw-Hill Education.
- Sukru Bellibas, M., Bulut, O., & Gedik, S. (2017). Investigating professional learning communities in Turkish schools: the effects of contextual factors. *Professional Development in Education*, 43(3), 353-374.
- Şahin, E., Maden, S., & Gedik, M. (2011). Zümre öğretmenler kurulu toplantılarının etkinliğinin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi (Erzurum ili örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 155-172.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. <http://www.oecd.org/education/school/48727127.pdf> adresinden indirildi.
- Tschannen-Moran, M. (2004). *Trust matters: Leadership for successful schools*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Wang, D., Wang, J., Li, H., & Li, L. (2017). School context and instructional capacity: A comparative study of professional learning communities in rural and urban schools in China. *International Journal of Educational Development*, 52, 1-9.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtluk, M. (2010). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (s. 67-79). Ankara: Pegem.

SCHOOLS AS PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITIES FROM TEACHERS' PERSPECTIVES

Extended Abstract

Introduction

Effective teacher behaviors are among the most significant variables that influence student learning at school (eg., Guskey, 1986; Hattie, 2003; Koedel, 2009; Rivkin ve diğ erleri, 2005). Such effective behaviors are likely to emerge only under certain conditions. Teachers exhibit effective behaviors towards student learning and instruction when they are structured as a professional learning community. This structure leads to a driving force for teachers in that community and an increase in the quality of instruction and student learning (DuFour, 2004; Little, 2012) as well as the beliefs regarding collective teacher efficacy (Robertson, 2011), and thus, teachers perform highly professional behaviors (Cansoy ve Parlar, 2018). In this regard, the present study aimed at examining schools as professional learning communities based on teachers' views.

Method

The primary aim of this study was to evaluate schools as professional learning communities from the perspectives of teachers. The study was designed in accordance with the phenomenological design based on the dimensions regarding the theoretical framework proposed by Oliver and et all (2003) . Nine teachers working in elementary and middle schools participated in the study. Content analysis and descriptive analysis techniques were employed to analyze the data gathered by means of the interviews with the teachers. Descriptive analysis of the data was conducted considering the dimensions identified by Oliver and at all (2003) . These dimensions were regarded as the main themes that were presented as sub-sections while reporting the findings. Moreover, the data under each main theme were subjected to content analysis, and were coded. After the codes were retrieved, the ones that were related were combined. In this way, the data were grouped and interpreted under main themes (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Findings and Discussion

The findings showed that school principals created a supporting work environment, there were common objectives and values for educating well-mannered individuals and enhancing academic achievement in schools, and effort was made to develop a school culture based on trust, cooperation, and respect. On the other hand, school principals were observed not to

be able to take initiative in sharing authority and power due to certain legal limitations. In addition, there were efforts for collective learning and sharing individual practices, but the effect of these processes on teachers' learning was controversial. It was also found that school needs such as facilities and resources were not met at desired levels, and activities towards teachers' professional development were nothing more than a vicious circle, yielding not benefits for teachers.

This study was limited to elementary and middle schools located in Karabük, Zonguldak, and Bartın. Therefore, the current findings should be interpreted by taking into account the characteristics of schools in these provinces. In Turkey, quantitative and qualitative research on schools as professional learning communities is quite new. In this respect, how learning in collaboration with colleagues emerge and is encouraged can be investigated in different school types. Which organizational and individual variables are antecedents for strengthening schools as professional learning communities can also be examined in further studies. More specifically, in-depth attempts can be undertaken to reveal how collective and individual practices, as important characteristics of professional learning communities, are shared by teachers in school cultures that have been proven to be academically successful. This is because the dimension concerned can play a key role in enhancing student learning and academic achievement (Yurtluk, 2010).

In brief, practitioners can be suggested to undertake practices towards improving the characteristics such as sharing values, supportive leadership, and collaboration, which are perceived as strong in schools. On the other hand, there seems to be a need for developing human resources, learning from colleagues, and teachers' interpreting and discussing the data related to student learning and making plans accordingly. In order for schools to become professional learning communities, policy-makers should give school principals more initiative to distribute authority and power in their schools because they are observed to act with the concern that they may go beyond legal boundaries. Lastly, school-based activities for professional development can be planned in collaboration with the provincial directorates of national education.